



CONSERVATÓRIO DO VALE DO SOUSA

IV ENCONTRO DO ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO DA MÚSICA DO VALE DO SOUSA

TEMA:
O ENSINO DA MÚSICA NO SÉCULO XXI:
DESAFIOS E COMPROMISSOS

**17 ABRIL 2019
09H00**

ORGANIZAÇÃO: ANTÓNIO PACHECO E LUÍS PEREIRA

LOCAL: ESPAÇO AJE



CONSERVATÓRIO DO VALE DO SOUSA

Av. Cidade de Errenteria | 4620-674 Silvares - Lousada

255 912 230 | secretaria@acmlousada.pt | www.acmlousada.pt

Título

IV Encontro do Ensino Artístico Especializado da Música do Vale do Sousa: *O Ensino da Música no Século XXI: Desafios e Compromissos* – Livro de Atas

Organizadores

António Pacheco
Luís Pereira

Comissão Científica

Amélia Iliescu
António Pacheco
Isadora Rodrigues
Luís Pereira
Rute Cruz

Editor

Conservatório do Vale do Sousa – Lousada
Avenida Cidade Errenteria – Quinta das Pocinhas
4620-674 Lousada

Apoio à Organização

André Sequeira
Fernanda Alves
Fernanda Oliveira
Susana Cunha

Secretariado

Guilherme Carvalho
Lara Rodrigues

Marketing e Comunicação

Lúcia Cardoso Freire

ISBN: 978-989-98993-7-7

17 de abril de 2019

e-book

Apoios:



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

O Ensino da Música e seus Diferentes Contextos

João Guimarães Ribeiro
Universidade do Minho – CIEC
grupomusiminho@gmail.com

António José Pacheco Ribeiro
Conservatório do Vale do Sousa
Universidade do Minho – CIEC
antonio.pacheco@acmlousada.pt
antoniopacheco@ie.uminho.pt

Resumo: *O Ensino da Música e seus Diferentes Contextos*, procura interrogar acerca de como um bem cultural, no contexto de ensino artístico especializado da música, é destinado apenas a algumas pessoas e baseado em justificativas da ordem da natureza de cada indivíduo: aptidão, dom, talento e vocação. A Educação Musical, de acesso generalizado, não permite senão uma tímida sensibilização para a música, porém, como acontece em muitos outros países, o ensino musical pode ser encontrado em diferentes instituições com um carácter formal, não formal e informal. Apesar desta diferente relação com o sistema escolar, qualquer das vias de ensino é válida na aquisição reconhecida de competências musicais. Nesta perspetiva, é importante analisar o que aconteceu na elaboração de uma estratégia geral de ensino da música, orientada, com base em dois princípios bem distintos: por um lado, para a maioria da população, o ensino genérico seguiu um caminho que oferecia o acesso generalizado e democrático, mas inconsequente; por outro lado, para uma minoria, os ramos de ensino, então criados, propuseram um ensino destinado apenas a algumas pessoas, designadamente com talentos específicos em alguma área artística. Esta assimetria entre o ensino *para alguns* e o *ensino para todos* repete-se, com maior ou menor peso na democraticidade, e deste modo, enquanto o ensino genérico for sendo estruturado por matrizes cada vez mais homogêneas e os diversos subsistemas de ensino musical mantiverem as suas especificidades, se compreende que apareçam diferentes contextos para o ensino da música, originando, por isso, uma apropriação da música com diferentes formas de incorporação nos indivíduos, mediante os diferentes cenários de interação social e cultural em que se encontram inseridos.

Palavras-chave: Contextos de Aprendizagem da Música; Ensino Genérico da Música; Ensino Artístico Especializado da Música; Cultura.

1. Introdução

O presente artigo organiza-se começando por abordar a importância da exposição à música, o mais cedo possível, das crianças. Segue-se uma apresentação do ensino da música no Ensino Genérico, Ensino Artístico Especializado da Música: Ensino Vocacional, Ensino Artístico Especializado da Música/Ensino Profissional e Ensino da Música em diferentes contextos. Por fim faz-se uma breve reflexão sobre as diferentes formas de ensinar Música em contextos diversificados.

2. Ensino de Música

«A música não é uma aptidão especial concedida a um pequeno número de eleitos; todo o ser humano tem algum potencial para aprender a música» (Gordon, 2008, p. 8). De acordo com a pesquisa desenvolvida por Gordon (2000), julga-se que uma grande parte dos neurónios e sinapses que poderiam ter sido utilizados para desenvolver a sensibilidade à música, e que não o foram, acabam por se transferir para outro dos sentidos, ou até mesmo por se perder, como forma de compensar a falta de desenvolvimento musical. O autor defende, ainda, que o nível de aptidão musical com que uma criança nasce irá diminuir se não for nutrido de forma regular e contínua, através da exposição à música, como tal, é imperativo que a relação com a música deva acontecer desde o mais cedo possível, pois a aptidão musical estabiliza a partir dos nove anos e «as influências do meio ambiente deixarão de ter qualquer efeito sobre esse potencial» (Gordon, 2000, pp. 9-10).

A exposição, desde muito cedo, a um contexto musical, contribui para o desenvolvimento humano a vários níveis e na forma como o cérebro se desenvolve e organiza, estando já reconhecidos e fundamentados em vários estudos todos os seus benefícios, nomeadamente no campo das neurociências. Alguns avanços em estudos do cérebro efetuados recentemente mostraram e elucidaram que o envolvimento ativo com a música influencia diferentes áreas de competências do desenvolvimento pessoal e social do indivíduo (Hallam, 2010). Segundo Cardoso e Sabbatini (2000), existe uma grande influência e impacto nas capacidades cognitivas e nas memórias futuras em todas as crianças que experienciaram um meio onde os sentidos foram exponenciados, desde muito cedo, através da música.

No sentido de investigar sobre este tema, Teachout (2006) realizou uma pesquisa em vários e distintos estudos, com relevo nesta área, conseguindo desta forma concluir que a aprendizagem musical é associada de uma forma positiva a uma série de funções cognitivas, incluindo habilidades espaciotemporais (Hetland, 2000), integração visual-motora (Orsmond e Miller, 1999), atenção seletiva (Hurwitz, Wolff, Bortnick e Kokas, 1975), memória para estímulos verbais (Chan, Ho e Cheung, 1998; Ho, Cheung, e Chan, 2003; Jakobson, Cuddy e Kilgour, 2003; Kilgour, Jakobson e Cuddy, 2000), capacidade de leitura (Butzlaff, 2000) e capacidades matemáticas (Vaughn, 2000). Por sua vez, Vargas (2015) conclui que a música, para além de ativar o cérebro como um todo, estabelece conexões entre áreas responsáveis pelas emoções e memória e é uma fonte importante para estimular a dopamina, o neurotransmissor responsável pela sensação de prazer.

Embora vários autores estejam de acordo em relação ao contacto precoce e exposição contínua das crianças à música, por exemplo Brito (2003, p.35), refere que

(...) ao nascer, a criança é cercada de sons e esta linguagem musical é favorável ao desenvolvimento das perceções sensoriomotoras, dessa forma a sua aprendizagem se dá

inicialmente através dos seus próprios sons (choro, grito, risada), sons de objetos e da natureza, o que possibilita descobrir que ela faz parte de um mundo cheio de vibrações sonoras».

De acordo com Faria (2001, p.26) «(...) a música é um importante fator na aprendizagem, pois a criança desde pequena já ouve música, a qual muitas vezes é cantada pela mãe ao dormir.» Segundo Ilari (2006, p.16) «[a]s pesquisas mostram que o processamento e a evolução melódica têm início na infância, e as estruturas necessárias para a percepção tonal e rítmica estão disponíveis nos bebés muito antes que estas surgem em nossas práticas educacionais atuais». No entanto, não é com essa realidade idílica que os professores de música se deparam. Em muitos casos, a experiência com a música apenas surge quando os alunos chegam ao 5º Ano de Escolaridade do Ensino Básico, o que se traduz num facto oposto às ideias apresentadas por Gordon. As dificuldades que esses alunos irão encontrar são suscetíveis de colocar em causa, uma boa parte das suas expectativas e do seu desempenho musical.

O valor que a música tem sobre todos, independentemente das suas crenças, ideologias, religiões ou estatutos sociais, responsabiliza cada profissional para a promoção do ensino da música na sala de aula, criando uma educação para a cidadania. A constatação de que todos têm direito a aprender e a terem um grau de literacia musical, independentemente das diferentes capacidades e aptidões manifestadas, representa uma crença com repercussões efetivas no ensino da música. Autores tão diversos como Abeles, Hoffer e Klotman (1995), Cruvinel (2005), Elliott (1995), Eisner (1994), Hudak (2004), Kassner (2006), Mota (2007), Reimer (2003), Swanwick (2010), Vasconcelos (2007) e Vieira (2008, 2011) suportam esta crença.

Em Portugal, na atualidade, existe a intenção de oferecer a todos os indivíduos a oportunidade de aceder à música enquanto arte, linguagem e conhecimento, assim como a educação geral e plena do indivíduo, a qual acontece assystematicamente na sociedade, por meio, principalmente, da indústria cultural e do folclore, mas principalmente e systematicamente na escola ou em outras instituições de ensino. O atual sistema de ensino da música em vigor no nosso país prevê três tipos de ensino: o Genérico, exercido nas escolas de formação geral, o Vocacional, praticado nas escolas de música (academias e conservatórios), e o Profissional, feito nas escolas profissionais. Todos estes tipos de ensino se organizam com carácter formal (em escolas oficiais).

3. A Música do Ensino Genérico

O ensino da música na Educação Pré-Escolar, acontece considerando a Lei de Bases do Sistema Educativo da Educação, Lei nº 49/2005, publicada a 30 de Agosto, no entanto, não são dedicadas horas específicas a atividades musicais, sendo seguido o princípio de uma educação aberta e integrada de maneira a assegurar o desenvolvimento harmonioso e global da criança (Despacho nº 5220/97 – 2ª série,

de 04 de agosto). No 1º Ciclo do Ensino Básico, existe uma área denominada de Expressão Musical, que integra as Expressões Artísticas, que faz parte integrante do currículo do 1º Ciclo.

Tanto na Educação Pré-Escolar, como no 1º Ciclo do Ensino Básico, a Educação Musical está entregue aos educadores e professores titulares de turma, que na sua formação inicial (Formação de Educadores e Professores), recebem uma formação pedagógico-musical com muitas limitações, que se torna manifestamente insuficiente para exercer uma atividade pedagógica na área da Educação Musical.

O Ministério da Educação reconheceu esta insuficiência na formação académica, sendo assim, decidiu incluir um aspeto inovador no artigo 8º da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, Lei nº46/86, de 14 de outubro), onde se prevê que o professor único possa ser coadjuvado em áreas especializadas. Isto foi reforçado no artigo 10º do Decreto-Lei nº344/90, de 2 de novembro, sobre o Sistema Artístico, quando prevê que componentes de educação artística possam ser ministradas por docentes especializados. Este aspeto foi ainda reforçado, em 2012, através do Decreto-lei nº 139/2012, de 5 de julho.

A implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular, a partir do ano letivo 2006/2007 (Despacho nº 12 591/2006 (2ª série), de 16 de Junho), e a inclusão da disciplina de Música neste contexto, no sistema educativo, retrocede-se o processo em várias décadas, uma vez que se volta a permitir que o ensino da música seja feito por docentes que não possuem a formação pedagógica e científica necessárias à implementação de um processo de ensino e aprendizagem correto, como comprova a alínea c) do nº2 do artigo 16º do Despacho 14460/2008: «Outros profissionais com currículo relevante». Ainda em 2012, através do Decreto-lei nº 139/2012, de 5 de julho, no seu artigo 14º, as mesmas características são consignadas às atividades de enriquecimento do currículo: no 2º Ciclo de Ensino Básico (5º e 6º anos de escolaridade), a Música integra-se dentro da área Educação Artística e Tecnológica e a disciplina chama-se Educação Musical, mantendo-se esta, tal como já vinha acontecendo, o seu carácter obrigatório. Na maior parte das escolas funciona dentro de um bloco de 90 minutos semanais.

No 3º ciclo do Ensino Básico, em particular nos 7.º e 8.º anos de escolaridade, a matriz integra uma disciplina de oferta de escola na área artística ou tecnológica, de acordo com a sua especificidade e no âmbito do seu projeto educativo. Como tal, cada estabelecimento é que decide se implementa a música e em que moldes.

No 9º ano, não é contemplada e no ensino secundário, não se encontra previsto o ensino da Música nas escolas e os alunos que queiram prosseguir o estudo da Música terão que se inscrever numa escola especializada.

4. Ensino Artístico Especializado da Música: Ensino Vocacional

O ensino vocacional da música é ministrado em escolas especializadas, que são chamadas de academias de música ou conservatórios. Até 1983, tinham um ensino tipo vertical e os planos curriculares regiam-se por uma reforma decretada em 1930. Com a entrada em vigor do Decreto-lei 310/83, de 1 de julho, os conservatórios passaram a ser escolas básicas e secundárias do ensino oficial ou particular e funcionam no regime de integração ou articulação.

Durante bastantes anos, a sua implementação foi bastante lenta: apesar de haver a pouco e pouco um aumento destas escolas, o seu acesso foi dificultado pela sua distribuição geográfica, e ainda agravado pelo facto de somente seis serem escolas oficiais e todas as outras pertencerem ao ensino particular ou cooperativo e, por isso, terem de cobrar propinas aos alunos. Como tal, só uma minoria da população podia ter acesso ao ensino vocacional da música. A partir da reestruturação do ensino da música, operada em 2007, esta situação alterou-se, uma vez que o ensino articulado da música se tornou gratuito; foi criada nova legislação onde são criados os novos Cursos Básicos e Secundários de Música (Portaria n.º 691/2009, de 25 de junho; Portaria nº 225/2012, de 30 de julho; Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto; e atualmente as Portarias n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, e n.º 229-A/2018, de 14 de agosto, definem os planos de estudos dos cursos básico e secundário de música.

O currículo do ensino especializado da música começa no 1º Ciclo do Ensino Básico, que é financiado em 50% e os planos de estudo integram:

- (i) Áreas disciplinares ou disciplinas de formação geral;
- (ii) Áreas disciplinares ou disciplinas de formação vocacional.

Os alunos podem frequentar o ensino da música em três regimes diferentes:

- (i) Integrado – estudo de todas as componentes do currículo no mesmo estabelecimento de ensino (Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, Conservatório de Música do Porto, Escola de Música do Conservatório Nacional, Instituto Gregoriano de Lisboa, Agrupamento de Escolas de Vialonga, Conservatório de Música de Coimbra, Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian, Agrupamento de Escolas da Bemposta e Conservatório de Música de Loulé, obviamente com um número reduzido de alunos);
- (ii) Articulado – os alunos frequentam as disciplinas da componente de ensino artístico especializado numa escola de ensino artístico especializado de música e as restantes componentes numa escola de ensino regular (maior número de alunos);

(iii) Supletivo – os alunos frequentam as disciplinas do ensino artístico especializado numa escola de ensino artístico especializado de música, independentemente das habilitações que possuam.

Existe ainda a possibilidade de criar uma disciplina de Oferta de Escola, que será da responsabilidade da escola do ensino vocacional, podendo ser anual, bienal ou trienal. No ensino secundário, existe o Curso Secundário de Música, nas variantes de Instrumento, Formação Musical e Composição, Curso Secundário de Canto e o Curso Secundário de Canto Gregoriano, podendo funcionar igualmente em regime integrado, articulado e supletivo. Estruturam-se em três componentes de formação: geral, científica e técnica-artística. No regime articulado e supletivo, a formação geral faz-se na escola de ensino regular e a formação Científica e Técnica-Artística na escola do ensino especializado da música.

5. Ensino Artístico Especializado da Música: Ensino Profissional

Na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro e do Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de novembro – Lei de Bases da Educação Artística - surge a formação profissional como uma modalidade especial de educação escolar, em substituição ao Ensino Técnico-Profissional em vigor desde 1983. Em Portugal, no âmbito do ensino profissional, são oferecidos cursos em diversas áreas de formação, nomeadamente artísticas: Artes do Espetáculo, Artes Gráficas, Património Cultural e Produção Artística. É na primeira categoria que se inserem os cursos profissionais da área da Música. A sua criação data de 1989 e as 10 escolas espalhadas pelo país, assim como as características do modelo de ensino que ministram, têm inevitavelmente introduzido mudanças no ensino especializado da música. As escolas profissionais de música surgem integradas no modelo de ensino profissional, cujo principal objetivo é o «contribuir para a realização pessoal dos jovens proporcionando, designadamente, a preparação adequada para a vida ativa» e «facultar aos jovens contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional» (Art.º 3 do Decreto-Lei nº 26/89 de 21 de Janeiro). Apresentam atualmente alternativas ao nível do 3º Ciclo e do Ensino Secundário, oferecendo, inicialmente, os chamados cursos de Nível II e Nível III e hoje em dia conferem diplomas de Nível III e Nível IV, e são caracterizados por uma forte ligação com o mundo profissional. Tendo em conta o perfil pessoal, a aprendizagem realizada nestes cursos valoriza o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, em articulação com o setor empresarial local, podendo mesmo prosseguir os seus estudos no ensino superior.

Em jeito de conclusão, como se verificou, a situação do ensino de música em Portugal tem-se caracterizado por transformações profundas a nível de uma maior oferta do ensino da música, sobretudo

ao nível do ensino especializado da música, quer através do ensino vocacional, quer através do ensino profissional. Esta transformação do ensino da música teve início com a publicação do Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho, na qual se insere o ensino artístico nos moldes gerais de ensino em vigor através da reconversão dos Conservatórios de Música em Escolas Básicas e Secundárias, criando as respetivas Escolas Superiores de Música inseridas na estrutura de Ensino Superior Politécnico.

Dentro deste contexto, importa referir que a análise a ser feita no ensino genérico não deixa de ter em conta o modo como se articula ou não com o ensino especializado. As indefinições e desarticulações verificadas nas escolas de música do ensino genérico impõem um olhar atento sobre o modo como o ensino da música, no seu todo, decorre nas escolas públicas em Portugal, concretamente no ensino vocacional e no ensino genérico, tal como são definidos no Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de Outubro. Esta divisão que se verifica constitui uma ramificação no ensino público de música e é, segundo Vieira, «consequência de um processo histórico de fragmentação do ensino da música dos conservatórios» (2008, p. 639). Brown, Collins e Duguid (1988, cit. in Cope, 1999) questionam a eficácia do ensino e aprendizagem musicais que se desenvolvem nas escolas regulares e que se afastam da realidade e da prática.

6. Ensino da Música em Diferentes Contextos

Existem, assim, outras formas de aprender música que não envolvam aulas de música lecionadas em escolas, conservatórios ou academias de música. Segundo Cope (2002), um dos elementos chave na aprendizagem musical informal é o contexto social, não só porque facilita a aquisição de competências musicais, mas porque permite a participação em projetos reais e contextualizados. A aprendizagem musical sem um contexto real, que permita vivenciar e experimentar a performance e o que se aprendeu a fazer no ensino formal, pode tornar-se altamente insatisfatória para o aluno. As atividades musicais desenvolvidas em contextos informais poderão ser importantes como complemento de aprendizagens formais, já que promovem conhecimentos e competências musicais, permitindo ao indivíduo que exerce competências e conhecimentos adquiridos em contextos formais.

Ao longo dos tempos o conceito de Educação foi mudando, acompanhando assim as transformações políticas e socioeconómicas de cada comunidade. Perante a conjuntura económica e de uma globalização cada vez mais rápida, as comunidades educativas começaram também elas a mudar, dando lugar e espaço a novas formas de educar. Assim, a educação passou de um meio completamente fechado (escola), para espaços diferentes como Associações, IPSS, Clubes Desportivos, Companhias de Teatro, Dança e Música, Ginásios, Academias e muitos outros. É nesta perspetiva que surgem muitos locais, enquanto contextos não formais e informais (comparativamente a uma sala de aula), onde se

desenvolvem atividades educativas musicais, com crianças com e sem formação musical. A ideia de que a escola responde a todas as necessidades educativas da vida humana não passa de uma ilusão em que, provavelmente, já ninguém acredita. «A escola perdeu o seu estatuto de veículo único ou sequer privilegiado da transmissão» (Pombo, Guimarães e Levy, 1993, p. 16). Em concordância com Arroyo (2000), acreditamos que os estudos que relacionam música e cultura (como a etnomusicologia) apontam que os espaços escolares – formais – de educação musical não são os únicos, mas sim apenas uma parte dos inúmeros contextos presentes no quotidiano das sociedades, urbanas ou não, onde experiências de ensino e aprendizagem da música acontecem. Desse modo, não podemos acreditar que os processos de Educação Musical ocorrem exclusivamente nas escolas de música institucionais; eles acontecem em distintos contextos culturais e sociais (Arroyo, 2000, p.11). As aprendizagens adquiridas fora da escola, quer seja na família, no grupo de amigos ou através dos meios de comunicação social, não podem ser ignoradas. Cada pessoa aprende ao longo da vida no seio da comunidade a que pertence. Outra das hipóteses colocadas é que a educação artística facilita as interações sociais e culturais, constituindo-se como um recurso incontornável para enfrentar as situações de tensão social, nomeadamente as decorrentes da integração de indivíduos provenientes de cultura diversas. A constante necessidade da sociedade atual de justificar e delegar as *culpas* para os outros, quando os resultados e as expectativas não são alcançados:

[n]ão está ao nosso alcance modificar. ‘A culpa é do sistema’, ‘das estruturas’ e quem o diz, afirma-o como se não fizesse, também, parte desse mesmo sistema, dessa mesma estrutura. ‘A culpa é do ministérios’; ‘A culpa é dos professores’; ‘A culpa é da educação que não trazem de casa’; ‘A culpa é do meio social em que vivem’...De mão em mão, ‘a culpa é sempre dos outros’ (Rodrigues e Rodrigues, 2003, p. 64).

No contexto das *práticas informais* dos músicos populares não há espaço para a figura do professor no sentido tradicional, como autoridade educativa tão marcante no seio da educação formal. A aprendizagem desenvolve-se quer individualmente, quer em grupo: «aprendizagem por pares² e aprendizagem em grupo³ (Green, 2008b: 7). Ao longo deste tipo de processo de aprendizagem, centrado no conceito de musicalidade defendido por Elliott (1995), o importante é mesmo *fazer música*, tocar música e encontrar também motivação no ato de fazer música e tocar música em conjunto. É através desta prática musical intensa que também se desenvolvem aspetos técnicos de execução (embora não sejam entendidos pelos músicos populares como algo de fundamental) e acima de tudo, o prazer pela música.

² Tradução minha de «peer-directed learning».

³ Tradução minha de «group learning».

7. Considerações Finais

A coexistência de diferentes contextos e formas de ensinar será mais benéfica ao desenvolvimento musical das crianças do que tentar separar estas realidades, ou até torná-las características de certos ramos de ensino, uma vez que, como verificamos, elas se entrecruzam em diferentes situações. O ensino formal, não formal e informal, promove processos pertinentes e úteis na sua complementaridade nos contextos de ensino da música existentes em Portugal. Nos diferentes ramos de ensino de música da escola pública é necessário fomentar cada vez mais essa complementaridade, de forma a potenciar uma pedagogia voltada para aprendizagens sólidas, criativas e capazes de responderem às solicitações da população escolar. Para isso, é necessário também promover a consciencialização destes processos na formação artística musical dos professores.

Este artigo procurou evidenciar diferentes formas de ensinar Música nos diversos contextos, tanto escolares como não-escolares. Existem muitos argumentos que se poderiam elencar de forma a ajudar nas escolhas dos alunos, por qualquer dos tipos de ensino de música referenciados, porém, neste texto, não se pretende definir qualitativa ou preferencialmente por alguma destas modalidades, nem tomar posições, mas, refletir sobre o assunto.

8. Referências

Abeles, H.F., Hoffer, C., e Klotman, R. (1995). *Foundations of music education*. New York: ThomsonSchirmer.

Arroyo, M. (2000). Transitando entre o “Formal e o “Informal”, um relato sobre a formação de educadores musicais. *Simpósio Paranaense de Educação*, 7. Londrina, pp.77-90.

Butzlaff, R. (2000). Can music be used to teach reading? In *Journal of Aesthetic Education*, vol.34 Nº3/4, Special Issue: The arts and academic achievement: what the evidence shows (autumn-winter, 2000), pp. 167-178. Disponível em: <http://www.gwern.net/docs/dnb/2000-butzlaff.pdf>. Acedido em: 26 de fevereiro de 2019.

Brito, T. A. (2003). *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis.

Campbell, P., e Kassner, C. (2006). *Music in Childhood. From Preschool through the Elementary Grades*. Thomson Schirmer.

Cardoso, S., e Sabbatini, R. (2000). *Aprendizagem e mudanças no cérebro. Cérebro e Mente*. Disponível em: <http://cerebromente.org.br/indexge.htm>. Acedido em: 28 de fevereiro de 2019.

Chan, A. S., Ho, Y. C., e Cheung, M. C. (1998). Music training improves verbal memory. *Nature*, 396(6707), 128.

Cope, P. (1999). Community-based Tradicional Fiddling as a Basis for Increasing Participation in Instrumental Playing. *Music Education Research*, pp. 61 – 73.

Cope, P. (2002). Informal Learning of Musical Instruments: The Importance of Social Context. *Music Education Research*, pp. 93 – 104.

Cruvinel, F. M. (2005). *Educação Musical e Transformação Social*. Goiânia, Brasil: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura.

Delors, J., Mufti, I. A., Carneiro, R., Chung F., Geremek B., Gorham W., Kornhauser A., Maley M., Quero M.P., Savané A. A., Singh K., Stanvenhagen R., Suhr W., e Nanzhao Z. (1996). Educação, um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Rio Tinto: Edições Asa.

Elliott, D. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York. The Oxford University Press.

Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination – on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan College Publishing Company.

Faria, M. (2001). *A música, fator importante na aprendizagem*. Monografia de Especialização em Psicopedagogia, Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense.

Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, Conteúdos e Padrões* (2ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gordon, E. (2008). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar* (3ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. London: Ashgate Publishing Limited.

Hallam, S. (2010). The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.

Hetland, L. (2000). Learning to make music enhances spatial reasoning. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 179-238. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3333643>. Acedido em: 20 de fevereiro de 2019

Ho, Y. C., Cheung, M. C., e Chan, A. S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17(3), 439-450. doi:10.1037/0894-4105.17.3.439

Hudak, A. L. (2004). *A Personal Portrait of Frances Oman Clark through the eyes of her most prominent students and collaborators*. Tese de doutoramento em Musical Arts. Austin: University. Disponível em: <http://www.lib.utexas.edu/etd/d/2004/hudakal86570/hudakal86570.pdf>. Acedido: em 04 de março de 2019.

Hurwitz, I., Wolff, P. H., Bortnick, B. D., e Kokas, K. (1975). Nonmusical effects of the Kodály music curriculum in primary grade children. *Journal of Learning Disabilities*, 8(3), 167-174. doi:10.1177/002221947500800310

Ilari, B. (2006). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Brasil: Curitiba.

Jakobson, L. S., Cuddy, L. L., e Kilgour, A. R. (2003). Time tagging: A key to musicians' superior memory. *Music Perception*, 20(3), 307-313. Doi: <http://dx.doi.org/10.1525/mp.2003.20.3.307>. Acedido e

Kilgour, A. R., Jakobson, L. S., e Cuddy, L. L. (2000). Music training and rate of presentation as mediators of text and song recall, *J. Memory & Cognition*, 28 (2000) 700-710.

ME-GETAP (1993). *O Novo Ensino Secundário, Perguntas e Respostas*. GETAP, Porto, 2ª Edição.

Mota, G. (2007). A música no 1º ciclo do ensino básico – contributo para uma reflexão acerca do conceito de enriquecimento curricular. In: *Revista de Educação Musical*, nº 128/129, APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical, Maio a Dezembro.

Mota, G. (2008). *A música é subvalorizada nas escolas*. Disponível em: <http://www.educare.pt/educare/Actualidade.Nocia.aspx?contend=5AC8D7A40D3102DBE0400A0AB8002FDD&opsl=1&channelid=0>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2019.

Orsmond, G. I., e Miller, L. K. (1999). Cognitive, musical and environmental correlates of early music instruction. *Psychology of Music*, 27(1), 18-37. doi:10.1177/0305735699271003

Pombo, O., Guimarães H. M., e Levy T. H. M. (1993). *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.

Reimer, B. (2003). *A Philosophy of Music Education*. New Jersey: Prentice Hall.

Rodrigues, H., Rodrigues, P. (2003). A Educação e a Música no divã – ‘nóis’, paranóias, dogmas e paradigmas – seguido de apontamento sobre uma ‘gota no oceano’. *Associação Portuguesa de Educação Musical*.

Swanwick, K. (2010). Entrevista com Keith Swanwick sobre o ensino de música nas escolas. *Revista Escola*, ed. nº229, Jan./Fev. 2010. Disponível em:

<http://revistaescola.abril.com.br/artefundamentos/entrevista-keith-swanwick-sobre-ensinomusica-escolas-instrumento-arte-apreciacao-composicao-529059.shtm>. Acedido em: 4 de março de 2019.

Teachout, D. (2006). *The impact of music education on a child's growth and development. Unpublished manuscript*. University of North Carolina, Greensboro, USA. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/242658423>. Acedido em: 25 de fevereiro de 2019.

Vaughn, K. (2000). Music and mathematics: modest support for the oft-claimed relationship. *Journal of Aesthetic Education*, 34, 149-166.

Vargas, M. (2015). Music as a resource to develop cognition. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 2989-2994.

Vasconcelos, A. Â. (2007). A música no 1º Ciclo do ensino básico: o estado, a sociedade, a escola e a criança. *Revista APEM*, nº128-129, maio-agosto e setembro-dezembro, pp.5 - 15.

Vieira, M. H. (2006). *O ensino da música em Portugal no início do séc. XXI*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Braga, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Vieira, M. H. (2008). The Portuguese system of music education: teacher training challenges. In *Local and global perspectives on change in teacher education. International Yearbook on teacher education. Proceedings of the 53rd World Assembly of the International Council on Education on Teaching*, pp. 639-646.

Vieira (2011). Instrumental group teaching. An agenda for democracy in Portuguese Music Education. In *Proceedings from the 15th Biennial of the International Study Association on Teachers and Teaching: Back to the Future. Legacies, continuities and changes in education policy, practice and research*. Braga: Universidade do Minho, 4-8 julho, pp.796-801.

Legislação

Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho - Insere o ensino artístico nos moldes gerais de ensino em vigor através da reconversão dos Conservatórios de Música em Escolas Básicas e Secundárias, criando as respetivas Escolas Superiores de Música inseridas na estrutura de Ensino Superior Politécnico.

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro – Cria o Ensino e as Escolas Profissionais.

Decreto-Lei n.º 344/90. De 2 de novembro - Lei de Bases do Ensino Artístico.

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março - Estabelece os princípios orientadores da organização e gestão do currículo e avaliação das aprendizagens de nível secundário.

Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto - Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho – Organização do currículo no Ensino Básico e Secundário.

Despacho 5220/97 (2.ª série), de 04 de agosto - Define as normas a observar no período de funcionamento dos respetivos estabelecimentos bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família e de enriquecimento curricular).

Despacho n.º 12591/2006 (2ª série), de 16 de junho – Implementa as atividades de enriquecimento curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio - Define as normas a observar pelos estabelecimentos públicos de educação e ensino nos quais funciona a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico no período de funcionamento dos respetivos estabelecimentos bem como na oferta das atividades de enriquecimento curricular e de animação e de apoio à família.

Portaria nº 550-C/2004, de 21 de maio - Organização e gestão do currículo dos cursos profissionais de nível secundário.

Portaria nº 691/2009, de 25 de junho - Cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudo.

Portaria nº 225/2012, de 30 de julho - Cria o curso básico de Música, Dança e de Canto Gregoriano, dos 2º e 3º ciclos, aprova os respetivos planos de estudo, estabelece o regime de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos referidos bem como o regime de organização das Iniciações em Dança e em Música do 1.º ciclo, do Ensino Básico.

Portaria nº 243-B/2012, de 13 de agosto - Cria os cursos secundários de Dança, Música e de Canto Gregoriano, aprova os respetivos planos de estudo, a ser ministrados nos estabelecimentos de ensino público e privados e estabelece o regime de organização e funcionamento, avaliação e certificação dos cursos mencionados.

Portaria nº 223-A/2018, de 3 de agosto - Procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho - Estabelece o currículo do ensino básico e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto - Procede à regulamentação dos cursos artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano, a que se refere a alínea c) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho - Estabelece o currículo do ensino secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.